

**DOSSIÊ ESPECIAL: DIDÁTICA SEM FRONTEIRAS**  
**CHEREM, RAMMÉ, PEDRA & OLMO (orgs.)**

Revista X, vol.2, 2014

**AMBIENTE DIGITAL DE APRENDIZAGEM: DO DESIGN ÀS PRÁTICAS**  
**Digital Learning Environment: From Design to Uses**

Eglantine Guély COSTA<sup>1</sup>

Tradução de Ayumi Nakaba Shibayama, Universidade Federal do Paraná

Andrea Sousa dos Santos, Université de Grenoble III

**APRESENTAÇÃO**

*Guely Costa Eglantine Jocelyne Christine possui graduação em Licenciatura em Letras Modernas Habilitação FLE - Université Nancy 2 (2001), mestrado em Didática das línguas estrangeiras - Université Nancy 2 (2007) e doutorado em Ciências da linguagem - Didática das línguas - Université de Lorraine (2012). Atualmente é professor adjunto de língua francesa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: autonomia do aprendiz, aconselhamento linguageiro, aprendizagem de línguas estrangeiras, línguas estrangeiras e internet.*

*(Texto do currículo Lattes informado pelo autor)*

**RESUMO:** O CRAPEL (Centro de Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Línguas) desenvolveu um ambiente digital de aprendizagem com o intuito de reunir elementos característicos dos centros de recursos de línguas para construir um dispositivo auto-dirigido de inglês. Apresentaremos este ambiente onde comparamos os dados relacionados ao uso do ambiente digital de seis alunos aprendizes no ambiente projetado com trechos de entrevista de aconselhamento pedagógico realizadas com eles. Mostraremos como este ambiente evidencia uma pedagogia da autonomia e procuraremos determinar as alavancas e freios ligados à sua utilização.

**PALAVRAS-CHAVE:** ambiente digital de aprendizagem, centro de recursos, dados de aprendizagem, autonomia do aluno aprendiz.

**DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT: FROM DESIGN TO USES**

**ABSTRACT:** The Crapel (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) has designed a digital learning environment with the aim of bringing together typical elements of self-access language learning centres, in order to complete a self-directed learning system. We will present this environment, and compare the traces of

<sup>1</sup> COSTA, Eglantine Guély. Environnement numérique d'apprentissage: de la conception aux usages. *Synergies France* n° 9 - 2012 pp. 91-101. ATILF/CNRS équipe CRAPEL, UMR 7118. Université de Lorraine, France. E-mail : [eglantine.guely@univ-lorraine.fr](mailto:eglantine.guely@univ-lorraine.fr)

activity of six learners thanks to excerpts from their coaching sessions. We will try to determine to what extent this environment is consistent with autonomous learning pedagogy and identify what might hinder or facilitate its use.

**KEYWORDS:** digital learning environment, self-learning centres, learning traces, learner autonomy

## **INTRODUÇÃO**

O conceito de abertura apresentado por Jézégou (2004; 2005) permite articular noção de dispositivo e autonomia: as possibilidades de escolha disponíveis para o aluno na gestão das modalidades de sua aprendizagem são fatores que lhe permite se auto-dirigir. Esta modalização refere-se à teoria da distância transacional (Moore, 1993), que tentou determinar um conjunto de relações entre a estrutura de um dispositivo, de uma maneira mais ou menos aberta ou fechada, a quantidade e a qualidade do diálogo entre professor e aluno aprendiz e a autonomia deste último. Nos interessamos pela concepção de um dispositivo centrado nos atores e sobre sua capacidade de apoiar a autonomia do aluno. Tentaremos caracterizar, em um primeiro momento, como o ambiente criado pelo CRAPEL para o projeto de centro de recursos digitais para a aprendizagem do inglês está ligado a uma pedagogia da autonomia e busca sistematizar as atividades essenciais no campo da auto-formação. Assim, nós nos interessaremos por questões de utilização deste ambiente e as indicações que elas podem fornecer aos formadores e aos pesquisadores sobre as atividades dos alunos e sobre a atuação de seus processos de aprendizagem. O conjunto destes dados de uso do ambiente, arborescências, arquitetura e conteúdo da plataforma, dados acessíveis aos formadores para acompanhamento dos alunos, dados estatísticos e dados das entrevistas de aconselhamento pedagógico, permite apreender o lugar do ambiente digital de formação na aprendizagem auto-dirigida?

## **A PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM: UM AMBIENTE PARA APRENDER E ACOMPANHAR**

A equipe do CRAPEL desenvolveu um ambiente digital de formação servindo de apoio quase integral para a organização e a realização de aprendizagem autodirigida do inglês. O objetivo de construção do projeto era reunir diferentes suportes podendo

ser utilizados pelo aluno aprendiz em um centro de recursos de línguas, focalizando o papel do aluno aprendiz, pois, independentemente do tipo de dispositivo, "que um professor esteja presente ou não durante o desenvolvimento da aprendizagem, é principalmente o papel do aluno que representa o fator determinante na auto-direção da aprendizagem"(Holec, 1979: 33). Este ambiente é uma matriz onde aprendizagens singulares podem se realizar, selecionando os conteúdos e ferramentas ao alcance do aluno e que correspondem a seus objetivos. Seu uso não se destina à distância (Pereiro, 2012,), mas a um centro de formação. A formação proposta inclui também o acesso ao portal, sessões individuais de prática linguística com um falante nativo, oficinas de conversação opcionais e um acompanhamento individual específico: as entrevistas de aconselhamento pedagógico (Carette, 2012; Carette e Castillo, 2004 ; Ciekanski 2005 ; Gremmo, 1995).

Promover a auto-direção da aprendizagem é permitir ao aluno se responsabilizar pelas "operações pelas quais são definidas as modalidades de aprendizagem: objetivos, conteúdos, métodos, lugar/tempo e ritmo e avaliação" (Holec 1981: 52). Veremos assim como foram tratadas pelos responsáveis da plataforma cada uma dessas modalidades de aprendizagem.

## **O portal ou interface dos alunos**

### **Objetivos e Avaliação**

Segundo Holec (1981: 53-54), os objetivos, "finais e intermediários", se baseiam em situações de comunicação visados pelo aluno. Os objetivos não são necessariamente definidos antes da formação, mas podem tornar-se mais precisos e evoluir durante o percurso do aluno. O aluno também determina os "limites" – entre laxismo e perfeccionismo - permitindo-lhe avaliar suas aprendizagens. Para acompanhar este elemento essencial da formação, o CRAPEL desenvolveu um sistema original de apoio à definição dos objetivos dos alunos: uma série de escolhas propostas constroem o projeto de aprendizagem e guardam um registro digital. Assim, no final da primeira

entrevista de aconselhamento pedagógico, conselheiros languageiros<sup>2</sup> e alunos aprendizes formalizam a troca visando determinar o projeto de formação, e registram as necessidades e os objetivos definidos. Para isso, os alunos aprendizes selecionam um contexto geral (estudos, trabalho, viagens, cultura ou formação) e uma habilidade linguística (ler, escutar, falar, escrever), em seguida uma situação de comunicação mais específica, como: uma reunião, uma aula, se hospedar, se locomover, etc. (Figura 1). Finalmente, os objetivos linguísticos ou pragmáticos são propostos em forma de lista de verificação (figura 2) a fim de esclarecer os objetivos da aprendizagem.

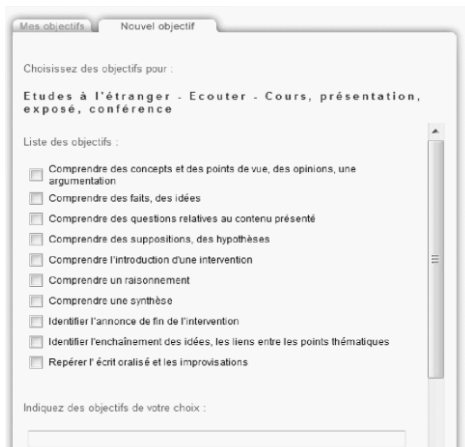
Deste modo, o projeto toma forma de maneira registrada, e os critérios escolhidos nessa etapa, integrados à base de descrição dos materiais, permitem obter uma pré-seleção automática de recursos correspondentes à acumulação dos critérios. A definição de objetivos no ambiente termina com espaços brancos para completar, caso seja necessário, os objetivos assinalados por objetivos pessoais, ou especificá-los. Este item pode ser modificado durante a formação pelo próprio aluno aprendiz ou pelo binômio conselheiro languageiro/aluno aprendiz. Ele serve igualmente como base para a avaliação, os objetivos definidos podem ser validados ou comentados tanto pelo aluno aprendiz, como pelo conselheiro languageiro/ ou falante nativo. A avaliação é assim prevista, mas totalmente aberta, a fim de permitir ao aluno construir critérios, modelos e limites a partir dos quais avaliar sua aprendizagem e aquisição linguística. (Holec, 1979)

Image 1 : Exemplo de tela de seleção da situação visada



<sup>2</sup> Termo utilizado pelo único grupo de pesquisa que trabalha com este conceito no Brasil. Artigo completo disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132013000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000100004&lng=en&nrm=iso)

Image 2 : Exemplo de tela de seleção de objetivos de aprendizagem.



## CONTEÚDOS

Ainda de acordo com Holec (1981), os conteúdos devem atender aos interesses e às motivações do aluno aprendiz e ser suficientemente variados para permitir ao aluno usar os seus recursos prediletos. Os recursos selecionados pertencem a duas grandes categorias de materiais: didáticos, do tipo métodos de línguas e atividades, e materiais autênticos. Do ponto de vista da criação do centro de recursos de línguas, a construção de um catálogo de recursos, de seus conteúdos à sua acessibilidade, é um ponto-chave, pois sua utilização pelo aluno aprendiz pode participar no desenvolvimento da autonomia, caso ela comporte um “componente de formação para procedimentos de pesquisas” (Cembalo 1995: 96). Para isso, a concepção deve atender a duas condições: “facilitação da pesquisa multicritérios e interface transparente” (ibid: 99). O sistema de definição dos objetivos explora as categorias do catálogo, permitindo sistematizar o processo de inclusão de critérios de pesquisa (contexto, atitude, situação de comunicação) para obter uma seleção de materiais. A pesquisa livre que a completa permite combinar estes critérios, que tentam atender às motivações dos alunos, com os temas que possam determinar seus interesses. Este acesso aos recursos é complementado por uma ferramenta de busca por palavra-chave que abre ainda outras perspectivas. Este catálogo permite acesso direto aos materiais didáticos e aos materiais autênticos sistematicamente acompanhados da transcrição, de conselhos redigidos e de diferentes ferramentas (bloco de notas, microfone, dicionários...). Os alunos também

podem acessar a Internet em sua área de trabalho ou integrar recursos próprios ao seu percurso de formação. A ausência de um percurso imposto, pré-determinado, de hierarquização de conteúdos, visa oferecer a possibilidade ao aluno aprendiz de construir aos poucos a sua própria organização.

## **MÉTODOS**

Os métodos remetem às várias maneiras de como os alunos aprendizes trabalham e às técnicas de como eles aprendem ao longo de sua aprendizagem. Eles são de três tipos: os já conhecidos pelo aluno, os descobertos pelo aluno no processo da aprendizagem graças a outros atores ou aos suportes didáticos, e aqueles forjados pelo próprio aluno (Holec, 1981). Os métodos devem ser, portanto, variados para atender as preferências do aluno, mas também para enriquecer a sua gama de maneiras de trabalhar. Neste sentido, a variedade proposta entre os materiais didáticos do tipo atividades ou CD-ROM, com diferentes orientações pedagógicas de acordo com os autores e editores, e os materiais autênticos permite oferecer um continuum do « faire apprendre » ao « laisser apprendre » (Puren, 2004: 244), suscetível de fazer evoluir o aluno na sua maneira de aprender. A presença na plataforma de diferentes tipos de ajuda, linguística (dicionários, enciclopédias, corpus) ou metodológica (orientação escrita), pode também permitir ao aluno a descoberta de novas formas de trabalhar e de melhor selecionar seus próprios métodos.

## **LUGAR E TEMPO**

A questão do espaço dentro de uma formação baseada em ferramentas digitais refere-se a elementos concretos em termos de horários ou locais físicos, mas também a uma dimensão mais complexa do processo de formação: a do espaço conceitual em que o aluno aprendiz evolui entre as diferentes fases de seu percurso e os elementos sobre os quais se apoia para fazer as escolhas e ações que se apresentam a ele. Nesta dimensão conceitual, a plataforma pedagógica é uma construção complexa que serve de quadro para a ação (Linard, 2001), e ela equipa os formadores para representar os percursos dos alunos que eles acompanham.

## A administração ou interface dos formadores e dados referentes aos alunos aprendizes

Em paralelo com a concepção do portal, isto é, com a interface do aluno, uma interface de administração foi desenvolvida. Esta serve para descrever os materiais do catálogo, agir nos critérios de busca e conteúdos, monitorar os fóruns, publicar informações sobre a vida do centro e seguir o percurso dos alunos, de maneira quantitativa (tempo de trabalho, número de materiais, consultas, encontros, oficinas, tempo de conexão), mas também qualitativa (descrições de materiais usados, oficinas, relatos de compromissos individuais, etc.). Uma página de dados (imagem 3), apresenta todos os dados registrados no que diz respeito ao percurso de cada aluno aprendiz.

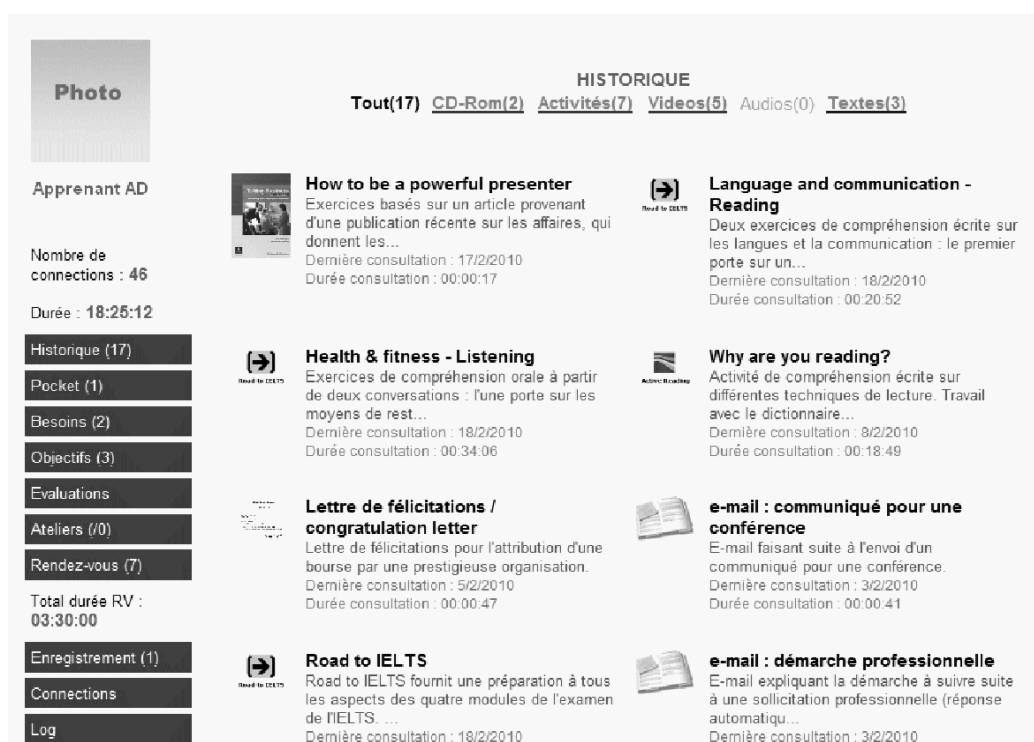
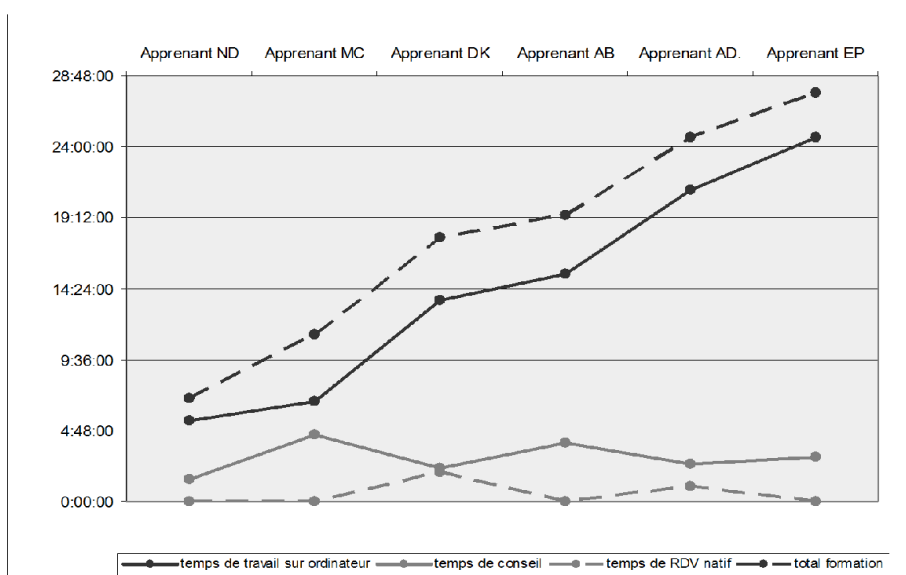


Figura 3 : Exemplo de página de dados de um aluno – Histórico

## DADOS DE APRENDIZAGEM E DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

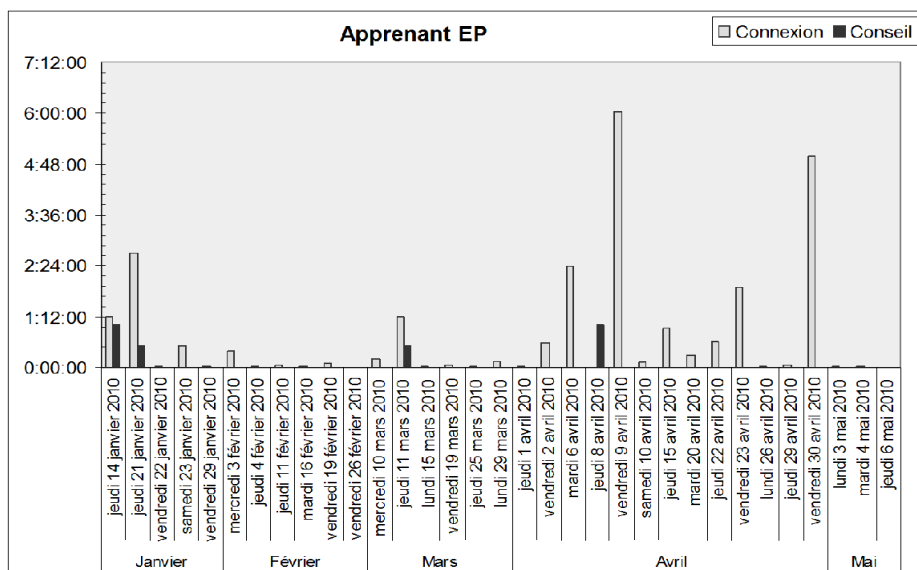
A equipe de pesquisa envolvida no projeto realizou um teste do dispositivo de formação no seu conjunto, selecionando seis alunos representativos do público esperado

no dispositivo final: homens e mulheres, de idades e categorias sócio-profissionais diferentes, estudantes, assalariados, executivos, aposentados (Chateau, 2012). Nós procuramos, em primeiro lugar, graças aos dados recolhidos nas páginas de histórico dos alunos, reconstituir o tempo de trabalho dos seis alunos do teste, para todas as atividades realizadas: trabalho no portal, entrevistas de aconselhamento pedagógico e encontros com falante nativo (imagem 4).



Os alunos aprendizes utilizaram o sistema de formação entre 7 e 27h. Observa-se algumas disparidades nos tempos de frequência dos diferentes elementos, os alunos tendo tido encontros entre 1:30 e 4:30 com um conselheiro languageiro, e apenas dois deles tendo usado os encontros com falantes nativos (DK e AD). Os dados de cada um mostram igualmente que a duração das sessões de trabalho no portal variam muito, de sessões de alguns minutos por MC ou AB, até sessões com mais de cinco horas por EP. Nota-se em alguns alunos uma relativa regularidade nas atividades, DK, AB e AD tendo trabalhado de uma a duas vezes por semana, durante sessões de quarenta minutos em média, ao longo de toda a duração da formação, ao passo que EP mostra grande irregularidade.





O aluno AD trabalhou mais de 20 horas na plataforma, com uma frequência regular de duas vezes por semana ao longo do período de formação, durante 40 minutos por sessão. Nota-se que ele utilizou sobretudo os encontros de entrevistas do aconselhamento pedagógico no início da formação, depois teve dois encontros com um falante nativo, o que parece representativo nas expectativas do projeto: muitas sessões de trabalho na plataforma, ritmo pessoal regular, uso de encontros com conselheiro linguageiro e falante nativo. Procuraremos agora observar a implementação da autonomia do aluno aprendiz, depois, qualificar algumas interações entre aluno, orientações e plataforma de aprendizagem graças aos excertos de trechos de entrevistas de aconselhamento pedagógico.

## DISCUSSÃO

### Objetivos e Avaliação

De acordo com os dados dos alunos aprendizes acompanhados pelos formadores, os alunos aprendizes definiram objetivos variados, que vão desde a compreensão oral em cursos para viagens ao exterior à preparação de exames, passando pela compreensão oral na formação ou pela compreensão de instruções de trabalho, e definiram entre dois e quatro objetivos durante a formação. As possibilidades de realização de objetivos diferenciados parecem, então, confirmadas pelo teste. Em contrapartida, apenas um

aluno aprendiz utilizou o sistema com seu conselheiro linguageiro para definir as modalidades de sua avaliação, enquanto que os outros levantaram a questão sobre seus progressos no andamento das entrevistas de aconselhamento pedagógico. Nota-se, por exemplo, na segunda entrevista de AD, um problema relacionado à avaliação neste sistema. AD procura expressar ao conselheiro linguageiro suas dificuldades com o CD-rom de aprendizagem, em que a metodologia recai sobre a heterodireção:

"C: e como você se sente

A: hum na verdade, é que eu desde então eu escuto eu ainda preciso ouvir várias vezes para ter uma ideia geral mais ou menos correta, ali me ajuda, mas por exemplo, quando eu faço os exercícios depois eu clico em progresso ah eu não progrido <ele me diz

C: você não progride>

A: eles me dão sempre uma porcentagem

C: sim <ah

A: sim um pouco ruim> "

Após essa interação, o conselheiro linguageiro tenta indicar ao aluno aprendiz outros critérios de avaliação de seus desempenhos e de seu progresso: número de escutas, compreensão dos elementos em detalhes deliberadamente pesquisados etc. O estudante aceita, mas a complexidade aqui entre uma auto-avaliação - desejada pelos desenvolvedores do dispositivo e o conselheiro linguageiro - e a realidade de uma heteroavaliação apresentada no CD-rom, entra em contradição com as competências a serem adquiridas pelo aluno aprendiz para julgar a si mesmo e o seu progresso.

### **Métodos e conteúdos**

Em termos de conteúdo, os alunos aprendizes recorreram a diferentes materiais, e cada um explorou entre nove e cinquenta materiais didáticos. Eles utilizaram, em geral, mais materiais didáticos, mas utilizaram também materiais autênticos. AD, por exemplo, utilizou atividades extraídas do CD-rom, próximas de uma metodologia de heterodireção, mais de 75% do tempo da sua formação. Ele trabalhou com um texto autêntico sem atividade durante quarenta minutos, e explorou três vídeos autênticos não didatizados, passando entre vinte e quarenta minutos. Nota-se nas entrevistas que o conselheiro linguageiro tenta orientá-los sobre os vídeos, por exemplo em um momento

em que AD lhe explica suas dificuldades com exercícios de CD-rom. AB e DK também recorreram à mais de 70% aos materiais didáticos, apesar dos seus objetivos serem diferentes.

A liberdade oferecida para os alunos aprendizes em termo de escolha dos conteúdos pode assim parecer um freio na perspectiva de desenvolver a autonomia do aluno aprendiz: os alunos aprendizes parecem recorrer de maneira prioritária aos métodos e técnicas que conhecem (fazer exercícios), e o desenvolvimento de estratégias que permitiriam explorar conteúdos não didatizados talvez deva ser melhor sistematizado para ajudar a desenvolver novas maneiras de aprender.

### **Tempos e lugares**

Holec (1981) associa a questão do ritmo à gestão de conteúdos e à construção do percurso de formação. Os dados referentes a AD mostram que ele acessou cinco atividades retiradas de um CD-rom, de acordo com a descrição na base de dados, entrando assim diretamente em uma unidade segundo os critérios de objetivo, situação ou tema que surgem da progressão pré-estabelecida no material. Mas, por mais da metade do seu tempo de trabalho no CD-rom, AD acessou o conteúdo através do menu principal do programa, preferindo assim seguir a progressão e a gestão pré-estabelecidas. Se AD pode, deste modo, gerar a duração e a frequência de suas sessões de trabalho e escolher seus objetivos, parece que em termos de avaliação, das escolhas de suportes e da construção do percurso de formação, a gestão das modalidades de aprendizagem é mais complexa. Os materiais didáticos não permitem, como os materiais autênticos, construir por si mesmo a gestão das suas atividades de aprendizagem. A questão da representação da eficiência das atividades para o aluno aprendiz é central neste contexto: a construção de métodos e técnicas permitindo a implementação de suas próprias atividades - e, portanto, de perseguir realmente seus próprios objetivos - pode parecer pouco rentável diante dos recursos materiais pedagógicos pré-construídos.

O local também parece referir-se ao espaço simbólico de formação que representa a plataforma de formação. Percebe-se uma forte presença de marcadores espaciais, de dêiticos, nos momentos de utilização da plataforma durante as entrevistas de aconselhamento pedagógico. Isto serve para perceber as tentativas de demonstração

da utilização da plataforma no discurso do conselheiro linguageiro e para designar a orientação no espaço da tela. A navegação é associada de forma metafórica a um movimento físico, que aparece através do uso frequente de verbos de movimento e de ação para descrevê-lo, como ir, vir, voltar, colocar, estar em, descer, etc. A linguagem diante da tela mostra um movimento na construção de um projeto de aprendizagem que nos parece favorável para abrir novas perspectivas de pesquisas: “ir” na página referente aos seus objetivos, “explorar” recursos, “estar” em listas de materiais adequados de acordo com seu gênero, são exemplos de uma maneira renovada de construir o projeto, tanto pelas ações de navegação efetuadas como pela verbalização dessas ações.

## **CONCLUSÃO**

O ambiente digital se evidencia assim como um espaço complexo que representa fisicamente diferentes etapas e pontos essenciais no percurso da formação em auto-direção. Ao forçar a fazer escolhas, a percorrer listas de recursos, objetivos ou critérios, ao compilar informações e dados criados pela navegação e pela aprendizagem, ele dá uma forma material ao projeto de formação. A troca com o conselheiro linguageiro diante da ferramenta permite reforçar certos conceitos utilizados na plataforma, de repetir operações, de mostrar, mas também de construir um distanciamento em relação à formação. E é por isso que este dispositivo como um todo desenvolve a autonomia, não como uma plataforma de aprendizagem utilizada de maneira solitária pelo aluno aprendiz, mas como suporte para a formação auto-dirigida com apoio, onde as modalidades de aprendizagem podem se tornar objeto de discussão e negociação.

A partir deste teste, nós projetamos melhorias para a apresentação dos materiais de trabalho, sobretudo integrando sistematicamente recomendações correspondentes para os diferentes tipos de suporte, na esperança de melhor ajudar os alunos aprendizes a gerenciar as modalidades complexas que são os conteúdos, a avaliação e a construção do percurso.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CARETTE E. et CASTILLO D., 2004. Devenir conseiller : quels changements pour l'enseignants ? **Mélanges CRAPEL**, n° 27, pp.71-97, 2004.

- CARETTE, E. 2012. Apprenant et conseiller: comment co-construisent-ils leur contexte? **Synergies France**, n° 9, pp. 61-71, 2012. Disponível em : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/France9/carette.pdf>
- CHATEAU, A. Représentation de soi en tant qu'acteur dans un dispositif particulier. **Synergies France**, n° 9, pp.75-89, 2012. Disponível em : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/France9/chateau.pdf>
- CIEKANSKI M. *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles : Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites « de conseil » dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère*. Thèse de doctorat, Nancy : UNIVERSITÉ NANCY 2,2005.
- CEMBALO S. - M. Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues. **Mélanges CRAPEL**, n° 22. pp. 95-104, 1995.
- GREMMO M. - J. Conseiller n'est pas enseigner : Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. **Mélanges CRAPEL**, n° 22, pp. 33-61,1995.
- HOLEC H. **Autonomie et apprentissage des langues étrangères**. Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe,1979.
- HOLEC H. A propos de l'autonomie, quelques éléments de réflexions. **Etudes de linguistique appliquée** 41,pp. 7-23, 1981..
- JEZEGOU A. **Formation ouverte et stratégies d'autodirection**. Thèse de doctorat, Université de Paris-Nanterre,2004.
- JEZEGOU A. Evaluation de l'ouverture d'un dispositif de formation : protocole et bases de calcul. **Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant**. L'harmattan : Paris. 119-135, 2005.
- LINARD M. Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. **Sciences et techniques éducatives** 8, n° 3-4. pp.211-238, 2001.
- MOORE M. Theory of transactional distance. **Theoretical principles of distance education**. Routledge,1993,pp.22-38.
- PEREIRO, M. 2012. "Autonomisation et 'rentabilité' : **Synergies France**, n°9,pp.41-48, Disponível em : <http://gerflint.fr/Base/France9/pereiro.pdf> .
- PUREN C. Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? **Etudes de linguistique appliquée** 2, n° 134, pp235-249, 2004.
- SILVA, W. M. et al . Aconselhamento linguageiro no processo de aprendizagem de inglês. **Trab. Linguist. Apl.**, Campinas, v. 52, n. 1, Jun. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132013000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 25 de janeiro de 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000100004>.